

Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE

ENSEÑAR; APRENDER: LO QUE *ENTONCES* DEVINO FALSO. LA EDUCACIÓN COMO PRETEXTO LITERARIO

Fernando Bárcena¹

«...c'était les leçons avec lesquelles on fait son apprentissage d'homme de lettres.»

MARCEL PROUST²

«Sigue dedicándose a la enseñanza porque le proporciona un medio para ganarse la vida, pero también porque así aprende la virtud de la humildad, porque así comprende con toda claridad cuál es su lugar en el mundo. No se le escapa la ironía, a saber, que el que va a enseñar aprende la lección más profunda, mientras que quienes va a aprender no aprenden nada.»

J. M. COETZEE³

Para Miguel Morey, griego.

Introducción

Pasaron los años de enseñanza -se acumularon, a decir verdad, muchos-, y el profesor, que aún no podía decir de sí mismo que fuese un «viejo profesor», empezó a notar que algo estaba cambiando. Algo estaba transformándose en él y en la percepción que hasta entonces había tenido de lo que había hecho: *leer, estudiar, enseñar*. Ya no podía decir que amaba todo eso porque simplemente era a lo que se había estado dedicando durante años, sintiendo que lo amaba. De repente, todo era diferente. No era que ahora supiese concretar un momento -un instante exacto del tiempo-, en el que todo, por así decir, deviniese más claro. En

¹ Universidad Complutense de Madrid

² Proust, M. (1988-1989) *À la recherche du temps perdu*, I: Du côté de chez Swann, París, Gallimard - Bibliothèque de la Pléiade, p. 485.

³ Coetzee, J. M. (2000) *Desgracia*, Barcelona, Mondadori, p. 11.

realidad, ahora sentía que las cosas que hacía, siendo en realidad las mismas de siempre, habían dejado de presentarse a su percepción como lo habían estado haciendo siempre. Y como él mismo ya no era el de siempre, su relación con ellas se había modificado. Y ese difuso sentimiento, esa sensación vaporosa y extraña, lejos de tranquilizarle, le incomodaba, conduciéndole a un estado de mucha mayor fragilidad e inseguridad, hasta el punto de que en muchas ocasiones se planteó seriamente abandonarlo todo. Pero eso no lo podía hacer, pues lo que había estado haciendo era lo único que podía insistir *obstinadamente* en seguir realizando. Podía hacer lo que ya hacía porque había acumulado muchos hábitos y automatismos; pero creía que no podría dedicarse a otra cosa. Se sentía impotente, incompetente, discapacitado.

El problema, quizá, residía en que había estado pensando en cosas, que había estado componiendo palabras y frases en sus ensayos, que había estado construyendo pensamientos cuya importancia o cuya grandeza o cuya supuesta profundidad no se correspondían en absoluto, en sus mismas realizaciones teóricas, con aspectos esenciales de su vida; el problema era que se daba cuenta que ninguna de esas cosas las había vivido de verdad, aunque no imaginaba qué significaban aquí estas dos palabras: «la verdad». La sensación, bastante más aterradora de lo que era capaz de decirse a sí mismo, era de una rotunda *falsedad*: la falsedad de las clases y su modo de abordarlas cada semana; la falsedad de los exámenes que tenían que realizar sus alumnos; la falsedad en la preparación de las lecciones, pues así le gustaba llamar a lo que contaba a sus alumnos de Universidad; la falsedad en la selección de los contenidos y de las lecturas, en la disposición de los ejemplos, en la fabricación anticipada y rutinaria de los problemas que les ofrecía para discutir con ellos, y la falsedad de su misma presencia en clase; esa necesidad que tenía -en cada hora, aunque fuese ocultamente- de *hablar de sí mismo* y de sus dificultades, a partir de lo que consideraba como su drama más íntimo. Demasiada dramaturgia; la falsedad, en fin, en la que consistía haber estado ahí, hora a hora, día a día, hasta acumular semanas, meses y muchísimos años, como un personaje de una obra de teatro eternamente repetida de memoria, un personaje que se había construido a sí

mismo tan perfectamente que ahora se sentía incapaz de saber quién era él en realidad (donde estaba su verdadero *yo*) y cuál su máscara, su consolidado y rutinario personaje.

La falsedad no estaba en su disciplina; tampoco en los libros que leía, pues trataba de leer los mejores. La falsedad no estaba en el hecho del conocimiento acumulado y distribuido de tantas maneras en inabarcables parcelas del saber. Tampoco se trataba exactamente de que él se diera cuenta repentinamente que había estado mintiendo a sus estudiantes, o que no se hubiera tomado en serio lo que hacía. Cada año renovaba su programa y, con exquisito cuidado, revisaba las lecturas, matizaba los conceptos, renovaba o profundizaba en sus autores predilectos. Nadie podría decir justificadamente de él que no se hubiese entregado todos esos años con pasión a la preparación de los cursos. Porque amaba muchísimo lo que hacía, y con total sinceridad. La falsedad se encontraba en los artificios y en los dispositivos, que él mismo había aprendido a criticar con inteligencia, pero cuyo empleo justificaba de acuerdo con las mejores razones pedagógicas. El sentimiento de falsedad que tenía era, también, la consecuencia de su percepción de que, en el fondo, ninguno de sus alumnos tenía una auténtica necesidad (interior) en aprender lo que él les ofrecía con su mejor voluntad, y que, por tanto, aún los mejores de entre todos ellos estudiaban porque eso era lo que había que hacer, lo que *se esperaba* de ellos, aunque nada de lo aprendido afectase lo más mínimo a sus jóvenes existencias. Lo hacían porque era «necesario» hacerlo, pero esa necesidad era, al mismo tiempo, una especie de «necedad», una clase de «torpeza» y de «pereza» de la mente y del espíritu. La falsedad estaba en el hecho de que el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprender de los alumnos nunca coincidía, ni tenía por qué hacerlo, aunque todo parecía empeñado en decir lo contrario: que una buena enseñanza tiene como resultado, previsto y previsible, el aprender en el otro, sin dejar tiempo para ninguna clase de *lento despertar* en el estudiante. No había, pues, ninguna clase de íntima necesidad en todo aquello (sobre todo en el aprender y en el estudiar de ellos), sino un estado de necesidad más o menos institucionalizada, socializada o comunitariamente instituida, y que nadie se atrevía a cuestionar en ningún sentido. Y, entonces, esa impresión -que

sobre la enseñanza, el aprendizaje y el estudio de sus estudiantes pesaba una especie de lógica implacable que afirmaba la inevitabilidad de tener que dedicarse a esas tareas-, le parecía estar asociada a una especie de sentimiento de pérdida de tiempo, del tiempo libre, que era el único tiempo al que merecía la pena dedicarse perdiéndose uno sin restricciones en él.

Como en otras ocasiones, el profesor buscaba orientación y consuelo en los libros. Yendo de libro el libro encontró en su biblioteca personal el ejemplar de una reciente obra de teatro de un joven escritor de origen libanés. La obra narra una historia que tiene mucho dolor: la historia de una gran ira que busca romper su círculo perverso. Y tiene que ver con promesas incumplidas y con herencias. Es una tragedia griega en el mundo contemporáneo. Una joven es obligada por la familia a dar a su hijo recién nacido a unos desconocidos y asiste a su abuela que se está muriendo. La abuela: Nazira; la nieta: Nawal. Nazira reclama a su nieta, pues necesita decirle algo antes de morir:

No sucumbas Nawal, no digas sí. Di no. Rebélate. [...] No aceptes, Nawal, no aceptes jamás. Pero para poder rebelarse, hay que saber hablar. ¡Así pues, ármate de valor y trabaja a conciencia! Escucha lo que una vieja que va a morir tiene que decirte: aprende a leer, aprende a escribir, aprende a contar, aprende a hablar. Aprende [...] Nosotros, nuestra familia, la mujeres de nuestra familia, estamos atrapadas en la ira desde hace mucho tiempo: yo estaba llena de ira contra mi madre y tu madre estaba llena de ira contra mí lo mismo que tu sientes ira contra tu madre. Tú también dejarás a tu hija la ira en herencia. Es preciso romper el hilo. Así pues, aprende. Luego vete. [...] Aprende a leer, a escribir, a contar, a hablar: aprende a pensar. Nawal. Aprende.⁴

Nuestro profesor cansado se queda atónito; lee y relee el fragmento una y otra vez y ni siquiera saber qué pensar, porque encuentra en las palabras de Nazira una prescripción de otro orden, inscrita en una diferente clase de necesidad -la de

⁴ Mouawad, W. (2009) *Incendies*, París, Actes Sud, pp. 41-42.

aprender a leer, y a pensar, y a escribir, y a contar-, que jamás halló ni en él ni en sus estudiantes. Y esto fue todo un descubrimiento; una revelación.

El azar le hace coger otro libro de su estantería. Se trata de la novela de un profesor de filosofía suizo, nacido en la ciudad de Berna. La historia que cuenta describe la aventura de un profesor de lenguas clásicas, hombre cultísimo que un día, repentinamente, abandona el centro donde imparte sus clases y toma un tren para Lisboa, empujado por la lectura de una serie de reflexiones filosóficas escritas por un médico portugués. Gregorius queda fascinado por ese puñado de reflexiones y decide averiguar todo lo relacionado con él. Abandona su estilo de vida y se embarca en una aventura que en absoluto se corresponde ni con su carácter ni con su estilo de vida. En el tren que le conduce a Lisboa, Gregorius alterna la lectura del escrito de Amadeu con sus propias ensoñaciones y recuerdos de joven estudiante. El fragmento que lee nuestro profesor describe uno de esos recuerdos del protagonista de la novela:

La tarde había comenzado con la clase de griego. El director impartía la clase...Tenía la caligrafía griega más bonita que alguien pueda imaginar, pintaba formalmente las letras, y particularmente las redondeces....Amaba el griego. 'Pero lo amaba de forma equivocada', pensaba Gregorius, sentado en el fondo del aula. Su forma de amarlo era vanidosa. No le importaba tanto celebrar las palabras...no celebraba las *palabras*, sino que se celebraba *a sí mismo* como alguien que las conocía. De ese modo, las palabras se convertían en un ornamento para él; con ellas se engalanaba.⁵

Ese viejo profesor de griego lo *sabía* todo de los griegos -de su filosofía, de su poesía y de su teatro-, pero no *entendía* nada de ellos. Ahí estaba, magnífica y aterradoramente expresada, la idea de la falsedad que él mismo estaba experimentando. Se daba cuenta de que sabía algunas cosas, pero que no entendía nada de lo que pasaba con ellas, y entre ellas, cuando las juntaba y las

⁵ Mercier, P. (2009) *Tren nocturno a Lisboa*, Barcelona, El Aleph, Tercera edición, p. 60.

ponía a dialogar entre sí, cuando las frotaba unas con otras. Entonces, ¿cómo podía pretender que sus estudiantes, mediante su enseñanza, entendieran una mínima parte de lo que les transmitía? ¿Cómo hacerles llegar el murmullo que imperceptiblemente se escucha por debajo del saber si él mismo parecía sordo a sus compases?

A modo de hipótesis.

Imagino la perplejidad del posible lector de este texto preguntándose ahora mismo qué es lo que estoy haciendo. Quizá se pregunte qué viene ahora, después de haber leído las líneas precedentes, que parecen el inicio de un relato o de un cuento o, en el peor de los casos, el fragmento de una novela vulgar y quizá no muy buena. A lo mejor se pregunta quién es ese profesor que ha acumulado un buen número de años de docencia y que, no sintiéndose todavía muy viejo, parece bastante cansado y como desconsolado ante la presión que sobre él ejercen un determinado número de circunstancias que vuelven irreconocible para él lo que antes tenía pleno sentido hacer. Podría decir que estoy hablando de mí, pero sería más apropiado sugerir que quizá estoy hablando de otros que, a diferencia de lo que yo no he tenido el valor de hacer, hicieron con mucha dignidad.

Pero, en realidad, no puedo responder a algunas de estas preguntas, si es que algún lector o lectora se las formula. No puedo, por ejemplo, decirles cómo va seguir esta historia que yo mismo he inventado; imposible saber ahora qué decisiones tomará nuestro enigmático profesor, si es que adoptará alguna. No puedo decirles si querrá imitar a Raimund Gregorius; porque, a diferencia de éste, que tiene como motivo para dejar la enseñanza -la lectura impactante de unos fragmentos filosóficos escritos por alguien que nos es filósofo-, nuestro enigmático personaje no parece tener motivo alguno para ir a ninguna parte. Y si no hay motivo no hay movimiento.

Sí puedo, en cambio, decir qué estoy tratando de decir. El relato ya lo sugirió. La cuestión que deseo tratar tiene que ver con cierta percepción de la «falsedad», pero entendida como una forma de acceso a la verdad de algo y como una forma visibilización de lo verdadero. Y quiero hablar de esto en relación a esa extraña pareja que es el «enseñar» y el «aprender». Al profesor de mi relato le pasa algo parecido -y aquí reside el principal motivo de mi texto- que al narrador proustiano; al final de su periplo narrativo, a lectura del *Diario* de los Goncourt e permite transfigurar de forma retrospectiva el salón Verdurin, el cual nunca había gozado de prestigio en su mente, ya que ningún artista lo había pintado ni descrito todavía; es decir: «Era incapaz de ver nada cuyo deseo no me hubiera sido sugerido por alguna lectura». ⁶ Porque era la literatura e instrumento óptico de ampliación de su mirada. Esta es la «verdad novelesca» de la que habla René Girard ⁷, y en este sentido, este texto que el lector está leyendo es la excusa literaria que yo necesito para pensar a educación tal y como, en este momento, necesito pensarla.

En este aspecto, este texto tiene un lado en cierto modo proustiano, al menos en lo que se refiere a la teoría de la verdad que Proust esboza en *À la recherche du temps perdu*, y que podría resumirse en tres aspectos fundamentales: la verdad no se da, sino que se *traiciona*; la verdad no se comunica, sino que se *interpreta*; y la verdad no es querida intencionalmente, sino que es *involuntaria* ⁸. A lo largo de toda la obra de Proust, los diferentes personajes tienen sus propios encuentros, más o menos casuales o azarosos, con alguna clase de verdad. Y, en este sentido, si la verdad es el resultado de un encuentro, y no el fruto de una búsqueda voluntaria o intencional, entonces encontrarla no es una cuestión de aplicación de un método, sino del *azar*.

⁶ Proust, M. (1988-1989) *À la recherche du temps perdu*, IV: Le Temps retrouvé, París, Gallimard - Bibliothèque de la Pléiade, p. 298.

⁷ Girard, R. (1961) *Mensonge romantique et vérité romanesque*, París, Grasset.

⁸ Deleuze, G. (2010) *Proust et les signes*, París, Puf, p. 116.

En uno de los volúmenes de *À la recherche*, Proust describe ese descubrimiento de lo verdadero que se esconde tras algo falso de la siguiente manera:

No hay frase, como no hay relaciones, que *pueda* uno estar seguro de que no extraerá un día algo. Lo que me había dicho la señora de Guermantes acerca de los cuadros que sería interesante ver aunque fuese desde un tranvía, era falso, pero contenía una parte de verdad que me fue preciosa más tarde. De igual modo, los versos de Víctor Hugo, que la duquesa me había citado, eran, fuerza es confesarlo, de una época anterior a aquella en que el poeta ha llegado a ser más que un hombre, en que ha hecho aparecer en la evolución una especie literaria todavía desconocida, dotada de órganos más complejos. En esos primeros poemas, Víctor Hugo piensa aún, en lugar de contentarse, como la naturaleza, en dar en qué pensar.⁹

¿Por qué es importante, si lo es, esta visibilización de la verdad? Hacer visible algo es *mostrarlo*, producirlo en su propia *presencia*. Agamben, en *El hombre sin contenido*, dice que en todo hacer (en el enseñar, en el aprender, por ejemplo) el hombre tiene una «condición pro-ductiva».¹⁰ Este «hacer» se suele entender como una *práctica*, entendida como la manifestación de una voluntad que busca producir un efecto concreto. Habitamos la tierra prácticamente, produciendo con nuestro hacer efectos en el mundo, que pueden ser externos a nuestra actividad. Pero estos efectos también pueden ser interpretados como la producción de nuestra propia presencia en nuestro hacer. Agamben habla de una «producción hacia la presencia». La antigua palabra *poíesis* es esto lo que significaba según la interpretación de Agamben: «El carácter esencial de la *poíesis* no estaba en su aspecto de proceso práctico, voluntario, sino en su ser una forma de verdad, entendida como desvelamiento, ἀ-λήθεια»¹¹.

⁹ Proust, M. (1988-1989) *À la recherche du temps perdu*, II : Le Côté de Guermantes, p. 837.

¹⁰ Agamben, G. (1998) *El hombre sin contenido*, Barcelona, Áltera, p. 113.

¹¹ *Ibid.*, p. 114.

Volvamos ahora a ese profesor cansado del relato anterior. Se trata de alguien a quien su hacer (en la enseñanza) le resulta, repentinamente, enigmático y extraño; y, en este sentido, falso. Este profesor se enfrenta a una verdad que vuelve contradictorios entre sí el modo como se supone debe ser realizada su enseñanza y su propia presencia en ella. Como un ser capaz de comprometerse en su práctica, de entregarse a su hacer en el enseñar, el profesor es *atravesado* por sus propias contradicciones. Experimenta instalado en esa presencia dramática el hacer de su enseñanza contradiciéndola en cierto modo (en sus hábitos adquiridos, por ejemplo): en su modo de estar en ella ahora -en su manera de estar presente en ella- nuestro profesor cansado es su propio poema.

El creador, y en este sentido, el productor, es siempre un poeta. Los poetas crean (inventan) las palabras; las producen, pero no las usan.¹² El profesor, al hacer su enseñanza, la produce (la crea, la inventa), como el poeta inventa las palabras. Pero corresponde al *aprendiz* su uso: el aprendiz es el usuario de una invención primera y anterior. Como el minero que extrae el mineral de la montaña, el poeta extrae las palabras que componen una lengua. Y los demás usamos esa lengua, aprendiéndola. Así, el profesor produce su enseñanza, de la cual hace uso el aprendiz. Y entre esa producción y ese uso -o ese *consumo*- hay una distancia infinita. Un abismo que nunca se colma. De ahí que el profesor siempre esté en la situación de quien, en su enseñanza, parece que nada hace, porque no usa lo que él mismo produce.

El título de mi este texto quiere subrayar la importancia del adverbio de tiempo «entonces». «Entonces»: en *un* momento, en *un* tiempo. El «entonces» de mi título destaca un tiempo (inconcreto) y cierta angustia derivada de la imposibilidad de especificarlo. El enlace entre el descubrimiento de que algo es falso y de que esa falsedad se revela en una franja o pedazo del tiempo, es la *desorientación*. Lo que hacemos -el enseñar- es lo problemático. Y como la enseñanza no es simplemente un medio para ganarnos la vida, sino un ingrediente especialmente importante de nuestro existir -algo que nos permite orientarnos entre

¹² Pardo, J. L. (2004) *La regla del juego*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, p. 93.

las cosas-, nuestro hacer en la enseñanza, como algo devenido de repente falso y problemático, nos afecta personalmente: nos da que pensar.

Lo que yo quiero es explorar qué motivos podríamos tener nosotros ahora, profesores en nuestras respectivas universidades, para considerar que lo que hacemos (pensar la educación o hacerla como enseñanza) es falso. Porque nos hemos reunido aquí para hablar, para pensar, o para compartir nuestros diferentes puntos de vista acerca de, dicho muy genéricamente, una política y una poética del aprender o del enseñar, y quizá lo hacemos porque consideramos que el modo como está siendo pensada la educación es más o menos limitada o falsa, en algún sentido o en algún aspecto. O sea, que cada uno de nosotros quizá crea o considere que eso de lo poético, o de la poética, añade algo o amplía el horizonte de lo ya pensado en educación cuando esta actividad se piensa, como nosotros tenemos la tendencia a hacer, filosóficamente.

Yo tengo la intuición de que tapamos con otras palabras nuestra propia desorientación y nuestra propia impotencia. Tranquilizamos con ellas nuestra mente, aunque nuestro cuerpo y nuestro ser, metidos en la faena del enseñar, nos estén queriendo decir otra cosa. Y lo que voy a tratar de hacer a partir de ahora es, no tanto explorar o definir o desarrollar lo que yo mismo entiendo por una poética del aprender o del enseñar, sino incorporarme, para explorarlo un poco más atentamente, a ese sentimiento de falsedad.

Falsedad y educación

Decimos que algo es falso cuando se demuestra que no es verdadero; pero a menudo ocurre que para los niños -que tienen la *tendencia* a volver indistinguibles ficción y realidad- lo falso es una de las formas que adopta la mentira, la cual no es, en ellos, un defecto moral, sino un atentado contra la realidad, a cual, en el universo infantil, también coincide con lo verdadero. Para ellos, lo real tiene como su opuesto la mentira, lo que es falso, es decir, lo que no es verdadero.

Confundir constantemente ficción y realidad puede tener sus ventajas (ver la realidad desde el punto de vista de la ficción ayuda a soportar el absolutismo de lo real), pero también sus inconvenientes.

Peter Pan, por ejemplo, tenía muchas dificultades en este punto. En su relato, James Barry dice que «la diferencia entre Peter y el resto de los niños en una situación así (cuando jugaban) consistía en que ellos sabían que era pura ficción, mientras que, para él, la ficción y la verdad era exactamente lo mismo. Esto causaba problemas algunas veces, como cuando tenían que fingir que habían comido».¹³ Los otros niños aceptaban el valor de la ficción *qua* ficción. Eran niños que estaban aprendiendo a ser adultos, a dejar de ser niños, pero siendo niños, y no otra cosa. Por eso, como dice José Luis Pardo, «es tan importante haber escuchado de niño historias fantásticas para luego llegar a ser adulto, haber *creído* pragmáticamente en los Reyes Magos para luego descubrir su carácter ficticio».¹⁴ A esto también lo llamamos descubrir la verdad. Y tal descubrimiento tiene que ver con el aprender. En el cuento de Collodi, *Pinocchio*, la marioneta dejará de ser un mero juguete de madera para convertirse en un niño real, solo después de haber entrado en el vientre oscuro del tiburón-ballena y haber rescatado a su padre, Gepetto, que ha sido también tragado por el animal. El novelista americano Paul Auster se pregunta, a propósito de este gesto, «¿es verdad que uno debe sumergirse en las profundidades del mar y salvar a su padre para convertirse en un niño real?».¹⁵ Aquiles, saliendo del Gineceo para asumir su responsabilidad en la guerra de Troya, devendrá también mortal, y habrá aprendido algo. Dejar de creer en los Reyes Magos, dejar de ser una marioneta, abandonar el Gineceo, en el caso de Aquiles, son tres salidas de sí, y una forma de referirnos al aprender como algo que tiene que ver con el toparnos con una verdad saliendo de un cierto estado de falsedad.

Quiero subrayar un matiz: vivir en una ficción, *sabiendo* que es una ficción, nada tiene de malo. Lo problemático es volver esa ficción incomparable e

¹³ Barry, J. M. (2005) *Peter Pan*, Madrid, Valdemar, p. 275.

¹⁴ Pardo, J. L. (2004) *La regla del juego*, p. 410.

¹⁵ Auster, P. (1994) *La invención de la soledad*, Barcelona, Anagrama, p. 113.

incontestable. La percepción de la falsedad es, pues, una manera de disponernos para encontrarnos con la verdad. Es lo que hay que atravesar en el proceso de descubrimiento de lo verdadero, que siempre se manifiesta como resultado, no de un conocimiento puro, sino de un conocimiento impuro y mezclado. Pues descubrir la falsedad de algo es, también, salir de un cierto estado de ilusión previa. Es como un *despertar*. Haber estado en una falsa creencia o en una ilusión, para después descubrir su carácter meramente ficticio, no es otra cosa que descubrir una verdad, por mucha decepción que ese descubrimiento entrañe. Esto, insisto de nuevo en ello, lo podemos llegar a comprender leyendo a Proust.

El narrador de *À la recherche*, en el relato proustiano, *creía* que desde su casa en Combray se iba por el mundo a través de dos caminos divergentes, que jamás se encontrarían: uno era el camino de Guermantes (que simboliza la esfera de la aristocracia y la nobleza), y el otro el camino de Méséglise (que simboliza el mundo de la burguesía financiera). Tres mil páginas después, pequeño Marce es casi un anciano residente de París que *habrá aprendido* que el camino de Méséglise conduce al de Guermantes. Esto es, por supuesto, meramente simbólico. Lo que interesa, y es esencial aquí, es que el aprendizaje del narrador se resolverá sabiendo que el mundo tiene varios *costados*, como toda formación -y como todo aprender-, y que por cualquiera de ellos se llega hasta el mundo. Deleuze sugiere esta idea en su ensayo *Proust y los signos*. El lado Méséglise y el lado de Guermantes son los dos lados (simbólicos) de una misma formación: «Proust insiste constantemente en esto: en tal o cual momento el protagonista no sabía determinada cosa, lo aprenderá más tarde. Estaba bajo determinada ilusión de la que acabará por desprenderse. De ahí el movimiento de decepciones y revelaciones que marca el ritmo de toda la *Recherche*».¹⁶ Aprender, cuando tiene que ver con descubrir verdades que nos hacen adultos, está vinculado a la posibilidad de poder comparar los diversos lados del mundo, las diversas ficciones o narraciones simbólicas con las que narramos el mundo y su entrada en él.

¹⁶ Deleuze, G. (2010) *Proust et les signes*, ob. cit., p. 10.

Me interesa insistir en esta idea: todo aprender es, más que una confirmación, un posible punto de desencuentro y desorientación. Hace tiempo que me gusta llamar a esto «decepción». De ahí la importancia que, en este texto, tiene la falsedad como punto de focalización de cierta desorientación en relación con la enseñanza. Se trata de pensar, entonces, acerca de lo falso del enseñar -y, por tanto, de lo falso del estudiar o lo falso del aprender- cuando estas cosas se anuncian como elementos que han dejado de tener que ver con la vida, con el vivir, y en cambio se han pegado, sin saber cómo ni en qué momento, a otras cosas que no son el vivir, sino alguna de las formas de su utilización. El descubrimiento del sentimiento de «la falsedad del enseñar» nos lleva directamente a experimentar nuestra propia *discapacidad* (que tiene un peso excesivo en nosotros cuando todo a nuestro alrededor nos educa en tener que estar dispuestos a saberlo todo o a poder hacerlo todo), y a soportar nuestro aturdimiento.

En *Unas lecciones de Metafísica*, que es un curso impartido en 1932-1933, hablaba el filósofo español Ortega y Gasset de la «tragedia constitutiva de la pedagogía» y señalaba que «al colocar al hombre en la situación de estudiante, se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente».¹⁷

Ortega comienza sus *Lecciones de Metafísica* diciendo lo siguiente: «Vamos a estudiar Metafísica, y eso que vamos a hacer es, por de pronto, una falsedad».¹⁸ Ortega habla de la falsedad, no de esa disciplina que llamamos Metafísica, sino del hacer que refiere la actividad del *estudio*. Lo falso es tener que estudiar algo. En general, dice Ortega, estudiar es una falsedad ya que -se trate de estudiar filosofía o u otra cosa- lo cierto es que una verdad sólo existe propiamente para quien «la ha menester». Para estudiar, y por tanto, para aprender eso que llamamos filosofía, lo que se requiere no es tanto un talento sobresaliente como *tener que necesitarla*. La necesidad de la que Ortega habla no es una necesidad impuesta desde afuera, sino una necesidad interna, íntima. De ahí que Ortega dice: «El estudiante es una falsificación del hombre. Porque el hombre *es* propiamente solo lo que es

¹⁷ Ortega y Gasset, J. (1974) *Unas lecciones de Metafísica*, Madrid, El Arquero - Revista de Occidente, p. 19.

¹⁸ *Ibid.*, p. 13.

auténticamente, por íntima e inexorable necesidad. Ser hombre no es ser, o lo que es igual, no es hacer cualquier cosa, sino ser lo que irremediabilmente se es». ¹⁹ Uno *tiene* que estudiar como tiene que hacer una diversidad de cosas, como pagar los impuestos. Pero su ser no se reduce a ninguna de esas obligaciones impuestas externamente.

Ahí radica la tragedia constitutiva de la pedagogía: en el hecho de no reconocer la falsedad de ese hacer que el saber pedagógico pretende analizar (en este caso, el estudio), algo en sí mismo artificial y, por tanto, falso con respecto a lo que el hombre es *esencialmente*. Ortega no trata de decretar que no se estudie, sino que sugiere reformar radicalmente su propio hacer: «Para esto es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia y *no enseñar* la ciencia cuya necesidad sea imposible sentir al estudiante». ²⁰

La necesidad del estudio es impuesto desde fuera, como una especie de iniciación «seria» y «metódica» a un patrimonio intelectual, imaginativo, moral y emocional: una iniciación pensada para los niños y los jóvenes a quienes se prepara para embarcarse en esa tarea. De forma casi inevitable aquí la cuerda puede tensarse hasta romperse. Pues esa seria y metódica iniciación puede devenir, muy fácilmente, en algo meramente obligado, carente de íntima necesidad, tanto en profesores como en estudiantes.

En su inacabada última novela, *Le premier homme*, Albert Camus habla de la escuela y del encuentro entre el joven Jacques Cormery y el señor Bernard, que ha asumido su tarea docente como algo estrechamente vinculado al compromiso con una paternidad vicaria con respecto a sus alumnos, la mayoría de los cuales había perdido a su padre en el frente de la primera guerra mundial. La escuela de Argel recreada por Camus no les ofrecía a los chicos una simple evasión de la vida familiar, con ser eso algo muy importante, dadas las condiciones precarias de todos ellos. En la clase del señor Bernard por lo menos, «la escuela alimentaba en ellos

¹⁹ *Ibid.*, p. 23.

²⁰ *Ibid.*, p. 27.

un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir».²¹ Mientras en las otras clases a los niños se les proporcionaba un alimento como quien ceba a un ganso -«les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo»- en la clase del señor Bernard (el profesor Germain, en realidad) «sentían por primera vez que existían y que eran objeto de las más alta consideración: se los consideraba dignos de descubrir el mundo».²²

Descubrir el mundo. ¿Es esta la necesidad del hombre? La respuesta de Ortega es que el hombre tiene necesidad de *orientación* (en el espacio del mundo). Vivir es estar desorientado y tener que preguntarse, a cada instante, *qué hacer*. O sea, la vida es *quehacer*, un proyecto que se hace hacia delante. Lo propio del hombre es desorientarse y buscar -o tener íntima necesidad- de orientación, y precisamente por eso, porque la situación humana es desorientación, parece natural que busquemos un poco de ella; buscarla, por ejemplo, en la actividad filosófica, entendida como encarnación de la experiencia del pensar.

La experiencia de la presencia

Ortega nos dice que el estudiar, como actividad, es algo artificial, porque la condición humana no se reduce a la condición del hombre como un ser que estudia; o sea, la vida del ser humano no se reduce a alguno de sus usos o empleos, porque hay multitud de empleos de la vida. Con todo, parece sugerirnos algo importante: como la vida humana es desorientación, el hombre busca, en la filosofía, un poco de lo que le falta, y al hacerlo así no tiene más remedio que *pararse* a pensar. Tiene necesidad de pensar y tiene necesidad de *aprender a pensar*, disminuye la velocidad de su marcha: se para, presta atención.

²¹ Camus, A. (2008) *Oeuvres complètes*, IV: Le premier homme, París, Gallimard - Bibliothèque de la Pléiade, p. 830.

²² *Ibid.*, p. 830.

En su curso *¿Qué significa pensar?* (*Wass heiss denken?*), Heidegger comienza diciendo: «Nos adentramos en lo que es pensar cuando pensamos nosotros mismos. Para tener éxito en este intento hemos de estar dispuestos a un aprendizaje del pensar».²³ Para ser capaces de pensamiento hemos de aprenderlo. «¿Qué es aprender?», se pregunta Heidegger, y dice: «El hombre aprende en cuanto pone su hacer y su omitir en correspondencia con lo que de esencial se le adjudica en cada caso. Aprendemos el pensamiento en la medida en que atendemos a lo que da que pensar».²⁴

Atender significa aquí cuidar: cuidado, preocupación. Tener cuidado con algo es poner interés en ello; e «interés» es «ser entre las cosas», hallarse en medio de ellas, permanecer próximo o cercano a ellas, en una especie de acto de presencia. La palabra francesa «présent» es bastante indicativa de esto: en francés, el adverbio de lugar «près» significa «proximidad», «cercanía», de modo que todo presente (*présent*) evoca la dimensión de la cercanía, de la proximidad. No hay aprendizaje, pues, que no suponga un hacerse presente en las cosas. Hacernos presente en algo implica pararse, detenerse, aminorar la marcha y aproximarse a algo. Heidegger insiste varias veces en el mismo punto: «Lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos». La frase «lo que más merece pensarse» hay que entenderla aquí como «lo que nos da que pensar». Podríamos, entonces, reformular la frase y decir: «Lo que nos da que pensar en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos». Esto sería tanto como decir que la problematicidad de nuestro tiempo consiste, precisamente, en que en él ya no nos abrimos a lo que da que pensar; en que, por lo que a nuestra tema concierne, actividades como el enseñar o el aprender no están en relación con los acontecimientos que nos dan a pensar, o porque la enseñanza está mucho más pendiente de ser una actividad realizada con competencia que en cierta ganancia de experiencia. Eso que nos da que pensar no es, de ninguna manera, algo que esté fijado o implantado en nosotros -al modo

²³ Heidegger, M. (2005) *¿Qué significa pensar?* Madrid, Trotta, p. 15.

²⁴ *Ibid.*, p. 16.

como la imagen tradicional de la filosofía supone en el filósofo una buena voluntad en la búsqueda de la verdad-, es decir: que no somos nosotros, como dice Heidegger, quienes lo hemos representado.

Podríamos decir que para ser capaces de aprender, y para que esta actividad no sea también una pura falsedad, debemos «ponernos en camino», como sugiere Heidegger; pero también debemos ser capaces de pararnos, de detenernos cuando el asunto lo requiera. Debemos tomar conciencia de que, en ese camino, tan importante o más que lo que aprendemos de nuevo, es lo que *desaprendemos*: «Sólo podemos aprender el pensamiento si desaprendemos desde la base su esencia anterior».²⁵ Hay que prestar atención y tener «disposición a escuchar». Tenemos que estar «despiertos», y no simplemente poder oír lo que hay a nuestro alrededor. Tenemos que poder escuchar inteligentemente -y con atención- para no parecer sordos: estar presentes en vez de ausentes.

Heráclito decía en uno de sus aforismos: «Sin inteligencia, aunque escuchen, parecen sordos; a ellos podría aplicárseles el refrán: aunque presentes, están ausentes» (fragmento 34). «Ellos» son, dice Heráclito, los «numerosos», la «mayoría» (*polloi*), los «dormidos» (*katheudontes*), es decir, los que, en su dormir, están retirados temporalmente de la presencia. Son los que no han accedido a la presencia ni son capaces de satisfacer sus exigencias. No es que no piensen: es que no piensan las cosas tal y como se las encuentran. No se topan con ellas. O como dice François Jullien, en su comentario de Heráclito: «ellos» son los que se contentan con representarse aquello con lo que se encuentran «según códigos adquiridos, proyecto imágenes convencionales»²⁶, pero impidiendo que algo se caiga, que se desgarre, que se interrumpa. Se trata, entonces, de permitir que la presencia tenga lugar, que acontezca; permitir que se produzca el despertar, *tal cual es*. No aplazamos nada. No desviamos nada. No decimos: «*ya lo intentaré después*».

²⁵ *Ibid.*, pp. 19-20.

²⁶ Jullien, F. (2011) *Philosophie du vivre*, París, Gallimard, p. 21.

Aplazamos muchas cosas porque creemos que podemos volver sobre ellas *después*. Por ejemplo: leemos sin atención porque suponemos que podemos releer, volver sobre la línea ya leída. Podemos releer la frase, podemos corregir lo escrito, podemos volver a escuchar la conferencia o la clase que hemos grabado, o volver a ver la película o el vídeo. Rehacemos, o contamos con que podremos rehacer, para evitar tener que hacer, ahora, en este instante. El horizonte de una segunda vez nos permite pasar por alto la primera: «Esquivo así el choque del encuentro, el de un sentido imprevisible y su exigencia: *aplazando*, me preservo de un desamparo demasiado violento».²⁷

A modo de conclusión: del buen uso de uno mismo

«*Hay verdades que no pueden revelarse más que a condición de que sean descubiertas*».²⁸ Este texto tenía que ver con una parte de lo que esa frase ha podido sugerir: con la necesidad de revelar solo las verdades con las que nos hemos topado, aquellas que finalmente descubrimos, pero con las que, probablemente, nunca nos encontramos según una búsqueda tan intencional como pretendemos; a menudo ocurre lo contrario: nos topamos con ellas como por azar o porque algo nos forzó a ello.

Hablé del enseñar y del aprender (dos cosas que no necesariamente tienen por qué ir juntas), pero no del enseñar (o del aprender) algo en concreto, ni de cómo debería hacerse: un contenido cultural determinado, la parte de una disciplina, o una habilidad específica. Por supuesto, siempre que hacemos esta actividad, enseñamos (y alguien puede aprender) *algo*; y aprenderlo significa haberlo aprendido *bien*, lo que quiera que sea. Enseñar, como aprender, significa que algo nos pasa (al enseñar y al aprender). Eso que nos pasa hace en nosotros algún tipo de experiencia. Y lo que yo he querido pensar aquí son algunas cosas en relación con esa *experiencia* del enseñar (y del aprender) y de una cierta dificultad

²⁷ *Ibid.*, p. 30.

²⁸ Mouawad, W. (2009) *Incendies*, ob. cit., p. 132.

concernida en ambas. Sugerí una tesis en relación con el enseñar y con el aprender. Una tesis en relación con cierta falsedad o inautenticidad del enseñar y del aprender.

Todo tuvo que ver, también, con la lección que proporciona un esclavo; como le ocurre al único que será forzado a salir de caverna platónica, y que no logrará enseñar lo que ha visto fuera de ella (pues lo increíble de su relato haría reír al resto de los esclavos, o suscitaría tal ira ellos que querrían matarlo), la enseñanza que importa es, en realidad, un acto imposible y, en este sentido, aquello a lo que nos dedicamos diariamente como docentes en el fondo una especie de ficción.

Como el buen cocinero o el buen carpintero, como un amante o un músico, un profesor enseña el asunto de que se trate, lo que significa que lo muestra: el cocinero *muestra* cómo se cocina, como el amante enseña (muestra) a amar, pero no da instrucciones ni sigue un reglamento. Lo *contagia*. Practica una *pedagogía de la contaminación*. El profesor, en su enseñar, contagia al otro, y lo que hace, su enseñar, se lo sabe de memoria. Se sabe las reglas de la enseñanza de memoria - las práctica a diario- pero es difícil asumir sin más que sepa explicarlas, en el sentido de hacerlas explícitas. El que aprende es, también, y siempre, quien aprender algo, y es quien lo aprender bien. Pero nadie nace con la memoria de lo que es todo aquello que no sabe o ignora: ni nacemos sabiendo cocinar, ni nacemos sabiendo amar: lo (tenemos que) aprender. La cuestión es: ¿Lo aprendemos porque nos lo enseñan? La pregunta es tan simple que parece absurda; y es que resulta excesivamente fácil responder diciendo que siempre que se enseña se puede aprender (aunque no siempre sea el caso), y que en muchas circunstancias aprendemos cosas sin que, en rigor, nadie nos las enseñe intencionalmente. Hay siempre un abismo entre el enseñar y el aprender, y por eso a veces tenemos la sensación de que una y otra sean actividades un poco falsas, una especie de simulación.

Y es que la condición del profesor es, casi siempre, la de una permanente crisis. Y de ahí se deriva también su mayor reto frente a los alumnos. Daniel

Pennac, en *Chagrin d'École*, describe, a la luz de su propia experiencia tanto como profesor como de mal estudiante, en qué consiste dicho reto. Al preguntarse «¿Quiénes eran mis alumnos?», dice:

Algunos de ellos el tipo de alumno que yo había sido a su edad y que se encuentra un poco por todas partes en los centros donde embarrancan los chicos y chicas eliminados por los institutos honorables. Muchos repetían y se tenían en muy poca estima. Otros se sentían simplemente al margen, fuera del «sistema». Algunos habían perdido, hasta el vértigo, el sentido del esfuerzo, de la perseverancia, de la obligación, es decir del trabajo; se limitaban a dejar que pasara la vida, entregándose a partir de los años ochenta a un consumo desenfrenado, *no sabiendo utilizarse a sí mismos y poniendo su ser solo en lo que les era ajeno.*²⁹

El reto consiste en producir una enseñanza que permita al otro ser capaz de «utilizarse a sí mismo». Los efectos de una nula utilización de uno mismo lo encontramos en el dramático caso del joven austriaco Fritz Zorn, en su relato *Mars* (Bajo *el signo de Marte*), donde habla, antes de morir de cáncer a los 32 años, lo que él considera una «educación a muerte»: «Mis compañeros -dice Zorn- sabían hacer una serie de cosas que yo no sabía. Ellos eran capaces de discutir con los profesores, mientras que yo solo era capaz de aprender lo que me enseñaban.»³⁰

Pennac dice que sus alumnos ponen todo su ser en algo que les es ajeno, no en sí mismos. Zorn, en sus memorias, dice que solo sabía usar lo que le enseñaban, pero no sabía utilizarse a sí mismo. En ambos casos hay un *olvido de sí*, la ignorancia de un sí mismo. Una suerte de falsedad. En la novela *Desgracia*, de John Coetzee, el protagonista, David Lurie, profesor de literatura romántica en la Universidad de Cape Town, «sigue dedicándose a la enseñanza porque le proporciona un medio para ganarse la vida, pero también porque así aprende la virtud de la humildad, porque así comprende con toda claridad cuál es su lugar en el mundo. No se le escapa la ironía, a saber, que el que va a enseñar aprende la

²⁹ Pennac, D. (2007) *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori, p. 60.

³⁰ Zorn, F. (2009) *Bajo el signo de Marte*, Barcelona, Anagrama, p. 99.

lección más profunda, mientras que quienes va a aprender no aprenden nada.»³¹ Lurie parece asumir la dimensión falsa, aparentemente rebajada, de lo que hace - enseñar- pero al mismo tiempo descubre una verdad que se oculta en esa percepción suya.

A lo largo de este texto cité algunos filósofos -entre ellos, a José Ortega y Gasset y a Martin Heidegger. Me serví de algunas de sus intuiciones porque quería *usarlos*. Yo aspiro a hacer *un buen uso* de ellos. ¿Qué significa hacer «un buen uso» de los filósofos, de los novelistas y de los que escriben? Esta es una cuestión que necesito tratar ahora, para introducir un última nota (más o menos aclaratoria) de orden metodológico.

En su breve ensayo *Du bon usage de Montaigne*, Jacques Schlanger escribe un libro que es el resultado de un trato íntimo, durante una buena parte de su tiempo, con los *Ensayos* de Montaigne. Schlanger hace uso de Montaigne para, a partir de él, pensar algunos aspectos de su vida, tanto de la más personal e íntima como de la pública, como profesor. Schanger deja clara su posición:

Accedí a la filosofía, menos por amor a la verdad que por amor a las ideas, por amor a lo que se puede hacer con ellas. Jamás he creído que pudiera haber una única verdad, es decir, un saber verdadero y definitivo sobre la naturaleza de las cosas. A lo sumo se pueden explorar verdades parciales, verdades temporalmente verdaderas, verdades que son verdaderas por el uso que podemos hacer de ellas. En ausencia de una verdad absoluta, quedan las ideas, las hipótesis que elaboramos y con las que construimos imágenes de la realidad que nos ayudan a comprender aspectos diversos del mundo en el que vivimos, actuamos, creamos. Es de este juego de ideas del que yo he querido participar, con la esperanza, cada vez, de avanzar un poco más en este mundo que se abre sin cesar a todos nosotros.³²

Schlanger lee a Montaigne. Solo a Montaigne, pero no pretende escribir un tratado sobre él. El ensayo que escribe es pequeño e íntimo. Y Montaigne es

³¹ Coetzee, J. M. (2000) *Desgracia*, Barcelona, Mondadori, p. 11.

³² Schlanger, J. (2012) *Du bon usage de Montaigne*, París, Hermann, p. 68.

exigente: dice: «En effect, Montaigne oblige son lecteur attentif à se regarder lui-même à la lumière de ce qu'il dit de soi». ³³ Si en un momento de su vida Montaigne deviene «le philosophe de sa propre intimité, de son lieu privé» ³⁴, Schlanger inicia un movimiento paralelo con respecto a sí mismo, embarcándose en la elaboración de «une philosophie de chambre»: una manera privada, personal, íntima de filosofar, que se contrapone a una forma de filosofar más clásica, pública, quizá impersonal, en general de mayor envergadura. Así, Schlanger -que me inspira a mí- dice: «Je fais usage de Montaigne pour avoir une idée plus précise de moi-même: j'espère en faire bon usage». ³⁵ Por eso, Schlanger retiene de Montaigne lo que más le interesa y le concierne. Y es eso lo que le permite replantearse su propia relación con lo que hace -hacer y enseñar filosofía- como algo que tiene que ver, no con el amor a la verdad, sino con el amor a las ideas: «Par amour de ce qu'on peut faire avec les idées». ³⁶

Mi propio uso de los filósofos que cité es, para mi mismo, un uso privado: privado no porque considere que mi ejercicio filosófico -y cada vez que enseñe mi disciplina (filosofía de la educación)-, carezca de una vertiente pública, pues la tiene; sino porque en ese ejercicio «público» de la enseñanza de mi disciplina hay una intimidad que se pone en juego, que se desvela y se hace presente, se desplaza en su sentido acumulado a través de los años, se pone en movimiento y no siempre se muestra siendo del mismo modo. Se me torna problemática, no por el hecho de haber acumulado yo más lecturas, sino porque, como profesor, en lo que enseñe, mucho más que una serie de contenidos, es mi propia historia personal de relación con ellos lo que muestro.

Ahora que esto acaba, ¿cómo terminar? ¿Acaso se puede concluir como se supone tienen que concluir los textos bien anticuados y argumentados? Me temo que no. Sospecho que el asunto que he tratado tiene que terminar transcribiendo algunos fragmentos de los cuadernos de notas de ese profesor cansado (en parte

³³ *Ibid.*, p. 10.

³⁴ *Ibid.*, p. 11.

³⁵ *Ibid.*, p. 15.

³⁶ *Ibid.*, p. 68.

desorientado, quizá cansado, pero en absoluto aniquilado), donde tal vez descubramos que, junto a su trabajo como profesor, existe una vocación diferente que apenas se atreve a decir su nombre:

1. Nuestra intimidad se hunde bajo el peso de los sueños incumplidos, de los desatinos y la suma de los anhelos y las vidas no vividas. Se carga con vacíos; con inexistencias. Solo, encerrado en mi casa repleta de libros y cuadernos -muchos de ellos sin terminar de leer, algunos *carnets* sin estrenar si quiera-, trato de satisfacer mi deseo de escribir sin saber qué escribo y qué forma acabará adoptando mi escritura. Voy de mi cuaderno a la obra de Proust, y me imagino siendo ese personaje que, en el fondo, no sé si quiero ser del todo. Y me pregunto si puedo comunicarle a alguien lo que en mí habita. Pero no puedo, porque ni siquiera yo mismo lo sé. Quizá me falta un sentido de la distancia con respecto a mi mismo.

2. A veces deseo que las páginas de este cuaderno permanezcan eternamente en blanco, porque nada de lo que escribo me satisface. ¿A quién le puede interesar lo que yo escriba? En algún momento escribí que lo que importa es dejarse llevar por el ritmo de la propia escritura, y a cada momento desmiento mi propia afirmación. Me interrumpo constantemente. Muchas veces he reflexionado acerca del modo como los buenos escritores hacen para escribir, y cómo es posible que se encierren a escribir, como hacía Thomas Mann, varias horas al día con disciplina escolar con independencia de lo que en cada jornada consiguieran verter en el papel. Escribo estos fragmentos, con la pretensión de que un día compongan una especie de novela, pero no tengo hilo conductor, no hay una trama clara, ni siquiera unos personajes de carne y hueso, tan reales como lo puedan ser los mejores personajes de la mejor literatura. Tengo vocación pero carezco de talento. ¿O tal vez sí? De todos modos, cada página que escribo es como una isla separada del resto; abandonada y solitaria. Trato de inspirarme leyendo a Proust. ¿Por qué este empeño que es casi una manía? He de tener paciencia y proseguir, esperar a que las cosas ocurran, a que los acontecimientos que pueda narrar lleguen hasta mí. Quiero decir: nadie puede forzar que un acontecimiento, de la naturaleza que

sea, venga hasta nosotros, porque os acontecimientos vienen a su capricho. Pero, de algún modo, uno se prepara, se dispone, o se predispone a que las cosas ocurran. Esta preparación es un trabajo del espíritu, y una disciplina del cuerpo.

4. Las palabras se empujan entre sí, se rozan, y de ese movimiento que producen, y de ese mutuo frotarse, algo nuevo ocurre, aunque es impredecible saber lo que van a producir. Gorgias decía que «la palabra es un gran soberano que con el más pequeño e imperceptible de los cuerpos realiza acciones divinas. Puede hacer cesar el miedo, eliminar el dolor, provocar la alegría, inspirar la compasión». Tal es el poder de las palabras aunque, al mismo tiempo, uno termina por tener la sensación de que a veces hay más palabras que acciones, que gestos. En todo caso, los efectos de las palabras, como los del lenguaje, constituye un acontecimiento imprevisible. El escritor que experimenta de verdad su escritura nunca sabe cómo va a concluir lo que a diario hace incansable y agotadoramente. Escribe un libro, y con ese gesto compone una experiencia. Me pregunto adónde irá a parar la mía.

5. El otro día creí ver algo. Fue algo que me pasó de repente. Me ocurre de vez en cuando. Como en el mundo proustiano, según Deleuze (estaba yo releendo algunos pasajes del ensayo de Deleuze sobre Proust), en mi también existen diversos mundos de signos. Por ejemplo, el círculo del amor (del matrimonio y de los amantes); el círculo de la paternidad (del padre perdido y cansado); el círculo de la amistad (de los amigos antiguos, de los amigos reencontrados, de los amigos abandonados y de las nuevas amistades); y el círculo académico (las aspiraciones universitarias, las aspiraciones intelectuales, las lecturas, la escritura). Tenemos, pues, varios círculos y diversas, por llamarlas de algún modo, *ficciones*: la ficción del matrimonio; la ficción del hijo; las amistades fingidas; la ficción literaria. ¿Tiene todo esto algún sentido?

6. El personaje que me construyo se pregunta si podría permanecer en su guarida, en las habitaciones de su casa convertidas, cada una de ellas, en diversas clases de refugios protectores, con casi todos los ingredientes necesarios para no

tener que salir a la calle. ¿Le bastaría con ver el mundo reducido al trozo de calle que se ve desde la ventana de su dormitorio? Tal vez sí, si uno fuera alguien como Proust: un enfermo obsesionado por escribir su gran obra, donde el sacrificio de la retirada del mundo era la condición imprescindible para realizarla. Yo no tengo ni esas ganas ni esa disciplina, pero sí mis propias obsesiones.

7. Lo había leído en un ensayo de aquél filósofo francés tan reputado. Había leído ese ensayo sin entenderlo del todo, y me había quedado prendado de esa frase, de una fórmula que podría parecer más bien llamativa pero con poco contenido, pero que con el paso de los años me mostró todo un continente de sentidos nuevos. Había leído: *aprendizaje de un hombre de letras* en aquél ensayo con ese enigmático título *Proust y los signos* (¿de qué signos se trataba?), y había vuelto, una y otra vez sobre él, e incluso le había dedicado él mismo algún pequeño ensayo tratando de exponer sus propias reflexiones sobre lo que pensaba del asunto: aprendizaje de un hombre de letras. Me recuerdo a mi mismo, desde muy joven, entre libros, con un extraño amor hacia esos objetos llamados «libros». Y me recuerdo callejeando por Madrid con una mochila que contiene algún cuaderno y varios libros: de filosofía, alguna novela, un ensayo con título llamativo, que parece querer decirle algo y que es misión de exclusivamente mía intentar descifrar. Y ahora me pregunto si no es eso lo que se encierra en esa enigmática fórmula, el aprendizaje de un hombre de letras. Me pregunto en qué consiste esta otra frase que yo mismo acabo de inventarme: educación proustiana. Tendría que explicarme muy bien a propósito de esta exigente fórmula. Con mucho cuidado, para que los demás me entiendan. Pero si lo hiciese acabaría con el misterio. Y sobrar las explicaciones. «Basta ya de explicaciones», me repito. Tengo que intentar otra táctica. El narrador de *À la recherche* demora constantemente la escritura de la obra proyectada. ¿Por qué retrasa su escritura si escribir solo se satisface escribiendo? Tal vez el narrador no se siente preparado. Tal vez necesite experimentar algunas cosas, ver algunas cosas, mezclarse con el mundo que luego pasará a las hojas en blanco. Quizá esa educación proustiana tenga que ver con la educación del ojo que ve, del oído que escucha, de la paciencia que espera. Tal vez quiera decir que primero hay que estar ahí mezclado con las cosas y las gentes,

y empaparse de todo, y solo después, quizá, ponerse a recrearlo y a falsearlo todo en la escritura.

8. Como cada día, a la hora de siempre, salió a caminar y se sentó en la terraza de la cafetería en la que habitualmente se entregaba a sus ensoñaciones matinales. Esa mañana, tras unos minutos de reflexión, decidió llevarse el tomo de la obra de Proust en el que el narrador cuenta la desaparición de Albertine. Mientras apuraba su segundo café, recordó ese gesto de Proust que algunos comentaristas habían señalado como característicamente suyo: la demora del narrador a la hora de ponerse a escribir la obra proyectada, sus constantes distracciones, su sentimiento de culpa por no ponerse a la tarea, pues cuanto más se enredaba en el mundo social menos concentrado parecía estar en la literatura. Y entonces pensó si no le estaba ocurriendo a él algo parecido, salvando todas las distancias. Esta observación le proporcionó, de inmediato, un nuevo motivo, algo así como una salida a su sentimiento de que todo lo que había venido haciendo hasta ahora se mostraba como algo *falso*, precisamente porque escondía una verdad que no daba la cara. Tenía que escribir lo que le pasaba. Tenía que intentar escribir su propia novela, su propio relato, aunque fuese algo fragmentario y, en apariencia, carente de hilo conductor. De todas formas, se preguntaba, ¿qué vida tiene un único hilo que cosa todos los acontecimientos de una biografía? Recordó que esta idea, escribir literatura de verdad, en vez de insistir en seguir escribiendo los poco interesantes ensayos que había estado componiendo hasta entonces, ya se le había ocurrido antes, aunque la había rechazado como una especie de fantasía juvenil. Así que pensó que tendría que leer más atentamente la obra de Proust y tratar de estar más concentrado en las distracciones del narrador proustiano. Tenía que pensar esa demora, esa distracción, y explorar su naturaleza y su correspondencia con lo que a él mismo le estaba ocurriendo. Porque estaba este primer aspecto: es solo porque nos distraemos por lo que podemos descubrir algunas verdades que una atención volcada en una única tarea nos impide ver. La verdad es siempre plural, se decía; está esparcida en diferentes objetos que emiten constantemente señales — signos, diría Proust — y es el hecho de estar distraído en el mundo, de pasar de una cosa a otra, lo que nos da la oportunidad de

encontrarnos con ellas. De inmediato, se acordó de algunos detalles de su propia vida. Como cuando estuvo casado, viviendo una única forma de vida — la conyugal — y sintiendo durante todo ese tiempo que algo le faltaba: aire. Ahora pensaba que esa forma de vida, reunida en un solo plano, le había impedido descubrir las verdades contenidas en otros modos de relación. Si para Proust el buscador de la verdad es el artista, tanto como el filósofo y, sobre todo, el *celoso*, a estas figuras había que añadir el hombre o la mujer solteros. Bien lo sabía él, aunque era ahora cuando se daba cuenta plenamente de ello; al menos desde aquella vez en que, sin haberlo previsto ni planificado, tuvo una relación amorosa con T., la primera de todas, una historia intensa por su novedad pero que acabó mal, como casi siempre ocurre en estos casos. Ahora se daba cuenta que todo lo que pasó entonces, como el sentimiento de culpa y la ansiedad que le produjo todo aquello, había merecido la pena haberlo sufrido, pues fue lo que le permitió asumir el hecho de que él no estaba hecho para vivir una relación conyugal como la que entonces mantuvo. Así que decidió escribir en su cuaderno de notas todas las impresiones y observaciones que le proporcionase su propia distracción con las cosas. Sería como el cuaderno de bocetos de un pintor que va capturando del mundo las impresiones que, quizá un día, darán como resultado alguna clase de obra. Él haría lo mismo, pues estaba cada vez más convencido que era ese ejercicio de observación y de escritura lo que le permitiría entender mejor el mundo y su propia relación con él.

9. Escribo estos fragmentos porque sé que no seré capaz de escribir una novela. Escribo mi impotencia; hago emerger fuera de mí lo que se empeñó en no haber querido salir nunca. Escribo fragmentos: hilos sueltos de una tela sin coser. Ignoro el propósito de este escrito. Me pregunto si escribir tiene motivos.

10. El pasado tiene habitaciones secretas, pasillos, fotos de color sepia casi olvidadas y escaleras donde dejamos abandonados un zapato que lamenta su soledad. El pasado tiene de todo; lágrimas y esa risa irrepetible... Pero el sentido del pasado es este hoy, y este día, y esta vida a vida, y eres tú y soy yo y todo lo que nos pertenece. Esa infancia.

11. He encontrado el silencio en la sonrisa tranquila y emocionada de mis amigos mientras les hablaba. El silencio de unos ojos bañados de transparencia líquida; el silencio de unos brazos rodeándome y de un leve gemido tranquilo, de una mirada quieta que insistía en decir: estamos aquí, contigo, en ti. Y el silencio armonioso de un cuerpo meciéndose en el espacio de mi propio cuerpo y de una mirada extraviada. He encontrado el silencio de vida de una lengua enamorándose de su mudez, y el silencio de una niña robada al infinito, y de una madre sin tiempo, y de una vida agotada, y de un amor que a solas se empeñaba en su miedo. Y el silencio digno y callado de un llanto antiguo.

12. No tengo continuidad, disciplina en el «seguir», con la lectura. Paso de un lugar a otro, de un libro a otro. Me paro en escrituras diferentes, y viajo de isla en isla. Pero nada de esto me aterroriza. Lo prefiero a la reacción del lector neurótico y obsesivo, que tiene que leerlo todo, empezar y terminar, con afán de dominio sobre el texto escrito. Así que voy de Verne a Dostoyevski: de la aventura al idiota. Y en él me quedo. Por fin he podido entrar. Con Dostoyevski siempre me pasa igual: lentos comienzos. El príncipe: la simpleza de corazón, humanidad sin artificios ni máscaras. En su simplicidad no hay dobles. Me abandono a ese carácter idiota, sin conocimientos ni saberes y con la sola razón natural —¿algún día fue natural la razón humana? Hay bondad en él, pero no es una cuestión de moral. Es algo anterior. Pienso en el idiota de los idiotas. Pienso que toda filosofía ha de ser idiota. Y que todo filósofo, en algún momento, tendría que experimentar ese carácter: al margen del mundo. Idiota.

13. Estoy en un café, que trato de imaginarme como los de antes, instalado en una época antigua y quieta. Mi tristeza consiguió dejarse seducir por una melancolía dulce con el paso de los minutos. Y allí, en ese tiempo interrumpido, me instalé. Dejé que las cosas ocurriesen y esperé con los ojos abiertos para empaparme de ellas. Tras los grandes ventanales, la vida sigue. Es una vida luminosa, y me pregunto qué piensa la gente que camina en todas las direcciones. Por nada del mundo me mezclaría ahora con ellos, y no es por desprecio, es por vergüenza, porque no sabría qué decirles en estos momentos. Solo quiero estar y

permanecer aquí, habitar este lugar, y seguir secuestrado por mi cuaderno de notas. Esta mañana me desperté en dos tiempos. La primera vez fue un despertar —tras una noche intranquila— casi automático, cuando ciertos dolores repartidos por mi cuerpo me avisaron que ya amanecía. La segunda vez fue después de un sueño corto. Estaba en B., que es como mi propio Balbec proustiano, y debía salir de la casona porque me dirigía hacia el frente, donde antes estaba, torcido, el gran pino altísimo. Allí contemplé a mi hijo pintando una acuarela y a mi derecha, de repente, apareció mamá, que hacía lo de siempre, recogiendo matojos y rastrillando inclinada sobre el suelo. Y yo le pregunté qué hacía allí, si ya estaba muerta. Ella me sonrió, pero no pronunció palabra alguna. Y entonces lloré.

14. Debajo de todas las máscaras que nos protegen hay una más débil que duele la última. La mía se rasga cuando me habla una mujer desconocida en el primer segundo en el que nuestros cuerpos se presienten, o se adivinan, o se temen y se imaginan. La mía me duele cuando se destapa el secreto del pasado a través de una lengua que se coloca en el centro de mi cuerpo ya avanzado. La mía me duele en mis ojos que no son negros, en el magnetismo de unos labios que no pueden contener ya, por más tiempo, un temblor ajeno, estrictamente formando parte de lo que ha crecido dentro de mí.